



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Niepełnosprawność we współczesności a rola muzyki

Author: Grażyna Durlow

Citation style: Durlow Grażyna. (2014). Niepełnosprawność we współczesności a rola muzyki W: J. Uchyla-Zroski (red.), "Wartości w muzyce : muzyka współczesna : teatr : media. T. 6." (s. 301-317). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Grażyna Durlow

Uniwersytet Śląski
Katowice

Niepełnosprawność we współczesności a rola muzyki

Muzyka nie istnieje po to, aby się interesować, jak jest „zrobiona”. Istnieje po to, aby ją bezpośrednio odbierać i przeżywać

Witold Lutosławski

Wprowadzenie — „Inność” jako cecha osobowa człowieka a niepełnosprawność

W *Listach do młodego nauczyciela* Maria Grzegorzewska pisała: „Wartość człowieka jest najcenniejszą wartością świata, jej ciężar gatunkowy przeważa wszystko w życiu jednostek i społeczeństw”¹. Myśl twórczyni koncepcji polskiej pedagogiki specjalnej — mimo upływu czasu — wydaje się nadal aktualna, bo to właśnie, jaki jest człowiek, co sobą prezentuje, jaki jest wewnętrznie, jak wiele wie i umie, jaki jest dla innych, ale też to, jakie są jego czyny, to wszystko — choć współczesność zdaje się proponować zgoła inne wzorce — stanowi o wartości człowieka i to w wymiarze ponadczasowym. Świat niezwykle szybko się zmienia, we wszystkich dziedzinach ludzkiego życia dynamicznie się rozwija i stale ewoluuje. Z całą pewnością daje niezwykle możliwości i stwarza rozległe perspektywy przede wszystkim ludziom aktywnym, odważnym, kompetentnym, kreatywnym i bogatym także i w te wartości, o których wspominała i które ceniła Grzegorzewska, a które — pozostaje mieć nadzieję — nie zostały zatracone.

Czy zatem współczesny świat dostrzega, ale przede wszystkim czy docenia człowieka niepełnosprawnego? Czy wyznacza mu i pozwala pełnić ważne role? Jakie oferuje mu możliwości, jak wspiera go w rozwoju, jaką otacza go opieką,

¹ M. Grzegorzewska: *Listy do młodego nauczyciela*. Cykl I—III. Warszawa 2002, s. 20.

jaką zapewnia mu edukację? Czy kierowane w jego stronę propozycje działań (także zawodowych) są takie same, jak te powierzane pełnosprawnym? Czy buduje w nim przekonanie, że osiąganie celów, odczuwanie satysfakcji, dążenie do samorealizacji, „bycie” szanowanym, zauważonym i docenionym są dane każdemu człowiekowi, więc także i jemu? Odpowiedzi na powyżej postawione pytania nie są ani łatwe, ani jednoznaczne, bo zmiana naszego stosunku do niepełnosprawnych nie dokona się z dnia na dzień — to proces długotrwały, bo mimo wszystko stale, jako społeczeństwo, potrzebujemy „zaszczepienia” idei równości — i to przede wszystkim w sobie samych, bo stale musimy się wprawiać w niełatwej dla nas — jak się okazuje — sztuce otwartości, tolerancji, zrozumienia i akceptacji inności.

W swoich wykładach, wygłaszanych w latach 1990—2004 na uniwersytetach w Wiedniu, Grazu i Krakowie — Ryszard Kapuściński wielokrotnie poruszał problem inności, przekonując i o wielorakim rozumieniu określenia, i o rozlicznych jego znaczeniach oraz kontekstach. Oczywiście, mówił o Innym przede wszystkim jako reportażysta, jako podróżnik, jako niestrudzony rozmówca i jednocześnie uważny słuchacz, traktował więc inność li tylko jako sposób na odróżnienie Europejczyków od Innych, czyli nie-Europejczyków. Fascynowała Kapuścińskiego dynamiczna, zmienna i ruchliwa, swoista dwoistość człowieka, „istniejąca w każdym z nas relacja między człowiekiem — jednostką, indywidualnością i osobowością, a człowiekiem — nosicielem kultury i rasy”². Przekonywał, powołując się m.in. na Herodota, że Innego traktować można bez pogardy i nienawiści, że trzeba go poznać i zrozumieć, a wtedy i siebie lepiej zrozumiemy, że Inny jest dla nas niczym zwierciadło, w którym się przeglądamy, że Inny wreszcie powinien być nie tylko obiektem badań, ale przede wszystkim naszym partnerem, współodpowiedzialnym za losy świata. Kapuściński dodawał: „Świat był dla mnie zawsze wielką wieżą Babel. Jednak wieżę, w której Bóg pomieszał nie tylko języki, ale także kulturę i obyczaje, namiętności i interesy, i której mieszkańcem uczynił ambiwalentną istotę łączącą w sobie Ja i nie-Ja, siebie i Innego, swojego i obcego”³.

Warto zatem rozumieć inność nie tylko jako odznaczanie, różność, odrębność, odmienność⁴, ale także jako — w pewnym sensie — charakterystyczny znak, przynależną człowiekowi własność, stanowiącą o jego niepowtarzalności, indywidualności i „jedyności”. Może wtedy w człowieku niepełnosprawnym nie będziemy widzieć tylko innego, czyli mniej sprawnego, podporządkowanego i zależnego od otoczenia, budząc w nim poczucie osamotnienia, izolacji i odrzucenia, a dostrzeżemy jego — jakże podobne do naszych — potrzeby i pragnienia, docenimy jego możliwości, predyspozycje i potencjał.

² R. K a p u ś c i ń s k i: *Ten Inny*. Kraków 2006, s. 7—10.

³ Ibidem, s. 49—50.

⁴ Zob. *Słownik języka polskiego*. Red. M. S z y m c z a k. T. I. Warszawa 1978.

Niepełnosprawność („upośledzenie”, „dysfunkcja”, „defekt fizyczny”/„defekt psychiczny”, „inwalidztwo”, „kalectwo”; „osoba sprawna inaczej” — terminy używane zamiennie) jest wpisana w historię ludzkości, towarzysząc człowiekowi od tysięcy lat i jest wręcz — na co zwraca uwagę Beata Borowska-Beszta — „stałym fenomenem ludzkiej egzystencji”⁵. Liczne i różnorodne są jej interpretacje, pozostając w ścisłym związku czy to z daną dziedziną naukową, czy określonym modelem badawczym, czy też paradygmatem naukowym. Dość wymienić jedną z najważniejszych definicji niepełnosprawności sformułowaną przez Władysława Dykika: „Niepełnosprawną jest osoba, której stan fizyczny lub/i psychiczny trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza albo uniemożliwia wypełnianie zadań życiowych i ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi”⁶. Borowska-Beszta uważa za konieczne dookreślanie niepełnosprawności także z perspektywy wątków związanych z jej kulturowymi aspektami oraz społecznymi przyczynami i konstruktami, proponuje, by umieszczać ją na kontinuum biegu życia, równocześnie uwzględniając fazy rozwoju i życia człowieka⁷. Wydaje się zatem wielce zasadne ujmowanie i traktowanie niepełnosprawności — co postuluje Czesław Kosakowski — w sposób wielowymiarowy i wielowarstwowy, ponieważ zawsze, gdy występuje — przejawia się i przekłada nie tylko na różne wymiary życia człowieka, ale jest też relatywna względem obowiązujących w danym czasie norm i standardów społeczno-kulturowych. Wyartykułowania wymaga jeszcze kwestia swoistego, często nieuświadomionego, nadużywania — w języku potocznym, w życiu codziennym — terminu „niepełnosprawność”. Może warto, kierując się wyczuciem i delikatnością, używać go zamiennie z określeniami np.: „osoba z autyzmem”, „osoba niewidząca”, „osoba z zespołem Downa”, zdejmując tym samym — choć w małej części — etykietę niepełnej sprawności. „Nie każda bowiem osoba z określonym uszkodzeniem musi być niepełnosprawną w różnych zakresach aktywności człowieka. Można nie słyszeć i nie być głuchym, nie widzieć i nie być ślepym”⁸.

Współczesne modele kształcenia w pedagogice specjalnej

Ogromną rolę w poprawie sytuacji psychologicznej i społecznej osób niepełnosprawnych, w „przywracaniu tym ludziom godności ludzkiej — w różnych

⁵ B. Borowska-Beszta: *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*. Kraków 2012, s. 68.

⁶ *Pedagogika specjalna*. Red. W. Dykik. Poznań 2007, s. 15.

⁷ B. Borowska-Beszta: *Niepełnosprawność w kontekstach...*, s. 69—75.

⁸ C. Kosakowski: *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń 2003, s. 23—36.

jej formach”⁹ — o czym pisała Janina Doroszevska, w zmianie i wyrównaniu ich szans życiowych, w owej „naprawie rzeczy trudnych” — jak mawiał Jan Amos Komeński, w postulowanym przez Grzegorzewską „przywróceniu jednostce w jakikolwiek sposób upośledzonej możliwej do osiągnięcia normalności”¹⁰ pełnią prowadzone na gruncie **pedagogiki specjalnej** szeroko zakrojone działania opiekuńcze, terapeutyczne i edukacyjne. Wymienione powyżej cele powiązane są z głównymi paradygmatami pedagogiki specjalnej, wśród których znajdują się m.in.: społeczna integracja osób niepełnosprawnych, normalizacja warunków ich życia oraz społeczne więzi i wsparcie. Każdemu dziecku niepełnosprawnemu należy się prawo do kształcenia (obowiązkowi szkolnemu bowiem podlegają zarówno dzieci zdrowe, jak i ich niepełnosprawni rówieśnicy), a przepisy obejmujące ten obszar działań są bardzo obszerne i gwarantują taki dobór metod, treści i organizacji nauczania, by były jak najlepiej dostosowane do potrzeb rozwojowych i predyspozycji. Ze względu na różnorodność, złożoność i wieloaspektowość samej niepełnosprawności praca z człowiekiem w nią „wyposażonym” wymaga z całą pewnością szeregu rozwiązań tyleż równorzędnych, co i alternatywnych. Na dużą skalę prowadzi się dzisiaj działania na rzecz tzw. wyrównywania szans (co, niestety, powoduje czasem — zwłaszcza, gdy niepełnosprawny uczeń jest wtłoczony w ramy edukacji powszechnej — wyznaczanie mu niemożliwych do zrealizowania wymagań z równoczesnym oczekiwaniem ich spełnienia). Swoich zwolenników mają różnorodne systemy (od całkowitej segregacji po pełną integrację), realizowane — według Grzegorza Szumskiego — poprzez cztery typy kształcenia osób niepełnosprawnych: segregacyjny, wspólnego nurtu, asymilacyjny i inkluzyjny¹¹, przy czym trzy ostatnie typy odpowiadają w mniejszym lub większym zakresie postulatom nauczania integracyjnego, którego niezaprzeczalnym atutem jest przeciwdziałanie marginalizacji, segregacji i wykluczeniu społecznemu. Zbliżenie dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych ma w nich miejsce i za sprawą integracji instytucjonalnej z programowym różnicowaniem we wspólnym nurcie, i dzięki jednej wspólnej ścieżce edukacyjnej w procesie asymilacji, i wreszcie poprzez różnicowanie wsparcia i form edukacji w systemach włączających. Wizje integracji są jednak różne. Zakorzeniona w pracach Aleksandra Hulka jest tzw. integracja pełna, przewiduje ona likwidację placówek specjalnych i organizację nauczania uczniów niepełnosprawnych (bez względu na kryterium i stopień niepełnosprawności) w szkołach ogólnokształcących. Integracja niepełna zakłada włączenie w szkolnictwo masowe tylko tych uczniów niepełnosprawnych, którzy mają albo mniejszy stopień dysfunkcji, albo wyższy poziom zrewalidowania i istnieje duża szansa, że podołają stawianym im wymaganiom. Integra-

⁹ J. Doroszevska: *Pedagogika specjalna*. T. 1. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1981, s. 32.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ G. Szumski: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa 2006, s. 171—175.

cja częściowa, do której zwolenników należą: Janina Doroszevska, Otton Lipkowski i Zofia Sękowska, przewiduje — ze względu na specyficzne potrzeby i dobro dziecka niepełnosprawnego (wymagającego stosownych dlań metod wychowania, nauczania i rehabilitacji) — zachowanie rozbudowanego systemu nauczania segregacyjnego¹². Codziennność dowodzi potrzeby łączenia się, przenikania i wręcz współlistnienia elementów powyższych rozwiązań w różnych proporcjach oraz na różnych niwach i etapach życia człowieka niepełnosprawnego, a także stałego doskonalenia praktyki pedagogicznej, ale ostatecznie i tak prawo do wyboru ścieżki edukacyjnej mają dzisiaj rodzice („wspierani” orzeczeniem poradni psychologiczno-pedagogicznej) i to na nich — w dużej mierze spoczywa ciężar podjęcia, często jakże trudnej, decyzji o profilu i miejscu kształcenia swojego dziecka.

Miejsce muzyki w pedagogice specjalnej

W dyspozycji współczesnej pedagogiki specjalnej znajdują się różne i liczne metody oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego i terapeutycznego. Wśród nich z całą pewnością istotne miejsce zajmują różnego rodzaju działania związane z **muzyką**, przede wszystkim dlatego, że — co podkreślał Jan Wierszyłowski — „Muzyka — jak żadna ze sztuk pięknych — jest głęboko związana z życiem człowieka. Poza swą główną funkcją estetyczną pełni szereg innych nie mniej pożytecznych. Szczególnie ważną jest funkcja wychowawcza. Polega ona z jednej strony na rozwijaniu zdolności twórczych, korzystnych cech charakteru i życiowej zaradności, z drugiej — na zapewnieniu dzieciom, młodzieży i dorosłym pożytecznej aktywności odprężeniowej, rekreacyjnej”¹³. Niezwykłą wartość muzyki doceniał także Wojciech Kilar: „Całą filozofią sztuki, każdej sztuki, jest to, by była skierowana ku człowiekowi i ku dobru. To łączy się ze świadomością roli muzyki. Jakie zadania ma muzyka? Przede wszystkim powinna dawać radość, dobro, nadzieję, niekoniecznie zaś wyjaśniać zagadkę świata, kosmosu”¹⁴. Muzyka w edukacji człowieka niepełnosprawnego — wraz ze swymi wieloprofilowo określanymi celami (ogólnorozwojowymi, terapeutycznymi, wychowawczymi i muzycznymi) — powinna pełnić dwojaką funkcję: estetyczną i terapeutyczną, czyli powinna być realizowana dwutorowo: i w postaci wychowania muzycznego, i w postaci muzykoterapii. Zofia Kona-szkiewicz przekonuje, że „muzyka jawi się jako sztuka, z którą dziecko uczy się

¹² A. Krause: *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków 2011, s. 67—69.

¹³ J. Wierszyłowski: *Psychologia muzyki*. Warszawa 1979, s. 312.

¹⁴ K. Podobińska, L. Polony: *Cieszę się darem życia. Rozmowy z Wojciechem Kilar-em*. Kraków 1997, s. 71.

obcować ze świadomością jej specyfiki, a także jako cenne narzędzie wychowania i terapii”¹⁵. Istotą wychowania muzycznego jest doświadczanie i przeżywanie muzyki, a w ich efekcie zdobycie umiejętności i wiedzy z nią związanych. W muzykoterapii materia muzyczna ma wymiar psychoterapeutyczny, a wartość terapeutyczną stanowi tu z jednej strony sama muzyka, a z drugiej relacja, która tworzy się pomiędzy człowiekiem niepełnosprawnym a terapeutą. W obu obszarach działań znajdują zastosowanie różne formy twórczej i odtwórczej aktywności muzycznej, m.in.: muzykowanie głosem, gra na instrumentach, ruch przy muzyce, słuchanie muzyki, a ich wybór i proporcje powinny być „ucelowione” na człowieka niepełnosprawnego, na jego możliwości, potrzeby i zainteresowania. Swoiste złączenie tych dwóch — człowieka i muzyki, daje niepowtarzalną możliwość takiego moderowania wzajemnymi kontaktami, by raz muzyka przychodziła do człowieka, a innym razem, by człowiek wychodził jej na spotkanie. Rozumiem przez powyższe taką organizację zajęć, a nawet całej muzycznej edukacji, by z jednej strony dostarczać niepełnosprawnemu, w jego naturalnym środowisku (domu, szkole, ośrodku) jak największej ilości doznań i doświadczeń muzycznych, a z drugiej strony, by za wszelką cenę stworzyć mu okazję do wyjścia (z: domu, szkoły, ośrodka), dając przede wszystkim możliwość uczestniczenia w kulturze (jako jej odbiorca i jako jej twórca), ale też odnalezienia się w innej sytuacji, w innym miejscu, wśród innych ludzi, z innymi niż zwykle odczuciami (oczywiście, nie tylko muzycznymi, czy estetycznymi). Dozowane tak różnymi drogami i sposobami doświadczenia muzyczne mogą nie tylko wzbogacić życie człowieka niepełnosprawnego, ale też mogą jego życiu nadać większy sens, mogą je uwznioślić, sprawić, że będzie radośniejsze, piękniejsze, a może i lepsze. Paul Nordoff i Clive Robbins przekonują, że muzyka „Może stać się przestrzenią, w której dziecko będzie mogło przekroczyć granicę własnego »ja«, wyzwolić swój świat wewnętrzny”¹⁶.

Metody praktycznego działania z niepełnosprawnymi wykorzystujące muzykę

Ogromną rolę we wzajemnych relacjach człowieka niepełnosprawnego z muzyką, w tworzeniu tych relacji i w ich rozwijaniu, w uaktywnianiu, stymulowaniu i wzmacnianiu działań człowieka pełnią różne metody, systemy i mode-

¹⁵ Z. Konaszkiewicz: *Muzyka w wychowaniu dziecka niepełnosprawnego*. W: *Dziecko niepełnosprawne ruchowo*. Cz. 3: *Wychowanie i nauczanie dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym*. Red. E. Mazanek. Warszawa 1998, s. 266.

¹⁶ P. Nordoff, C. Robbins: *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Historia, metoda i praktyka*. Kraków 2008, s. 52.

le zakorzenione z jednej strony w muzyce i w ruchu, a z drugiej — w edukacji i w terapii.

W **metodzie rytmiki Emila Jaques-Dalcroze’a** muzyka i ruch są ściśle ze sobą powiązane. To z muzyki, inicjującej, determinującej i regulującej wszelkie działanie rodzi się ruch, ten zaś umożliwia poznawanie i doświadczanie siebie i świata oraz aktywne przeżywanie muzyki. Dzięki mającej tu miejsce bliskiej i intensywnej relacji między muzyką i człowiekiem, dzięki „harmonizowaniu funkcji cielesnych z funkcjami myślowymi”¹⁷, rytmika jest znakomitą metodą stymulacji rozwoju człowieka¹⁸ na wszystkich etapach jego życia.

W **systemie Carla Orffa** muzyka wyłania się z ruchu (pozostającego w bliskim związku z wewnętrznym nastrojem człowieka, z jego wyobraźnią, ale też z czasem coraz bogatszego, bardziej urozmaiconego, wręcz artystycznego), który jest powodem do jej zaistnienia i jest jej początkiem. Niezwykle ważną rolę odgrywa tu improwizacja, obecna w muzycznej zabawie, na którą składają się ruch, gest, taniec, muzyka (jako śpiew i gra na instrumentach) oraz słowo.

Muzyka i ruch obecne są w **Metodzie Dobrego Startu Marty Bogdanowicz**, opartej na trzech głównych elementach: elemencie słuchowym (piosence), elemencie wzrokowym (wzorach graficznych, literach) i elemencie motorycznym (zharmonizowanych z rytmem piosenki ruchach, wykonywanych w czasie odtwarzania wzorów graficznych). Muzyka pełni tu rolę wspierającą i rozwijającą aktywność dziecka, jego spontaniczną twórczość i ekspresję.

Mobilna Rekreacja Muzyczna Macieja Kieryła jest stymulowanym muzyką, uporządkowanym emocjonalnie układem działań rytmicznych, ruchowych, perkusyjnych, oddechowych, wyobrażeniowych i relaksacyjnych. Muzyka jest tutaj bodźcem, który z jednej strony uruchamia, ale też wzmacnia, ułatwia i uprzyjemnia realizację zadań, a z drugiej strony uwrażliwia i umuzykalnia.

W **„Programach aktywności. Świadomość ciała, kontakt i komunikacja” Marianny i Christopha Knillów** muzyka „tworzy ramy dla ruchu w czasie”¹⁹, bo każdy ruch jest tu wspierany, ale też niejako prowokowany przez akompaniament muzyczny, który pozwala dziecku rozpoznać sytuację i sygnalizuje podjęcie przypisanej mu aktywności. W perspektywie takie doświadczenie powinno sprzyjać uniezależnieniu się dziecka od fizycznego wsparcia i wzmocnieniu kontroli nad ciałem.

¹⁷ M. Brzozowska-Kuczkiewicz: *Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika*. Warszawa 1991, s. 43.

¹⁸ B. Bernacka: *Rytmika Emila Jaques-Dalcroze’a kluczem do umysłu dziecka*. W: *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*. Red. E. Aleksandrowicz, E. Wojtyga, M. Owczarek, A. Skrzypczak, M. Paniuta, J. Sobieraj. Łódź 2005, s. 150.

¹⁹ M.Ch. Knill: *Programy aktywności. Świadomość ciała, kontakt, komunikacja*. Warszawa 1995, s. 13.

„**W porannym kręgu**” według **Hedwig Abel** muzyka pojawia się w postaci bodźców dźwiękowo-wibracyjnych, przypisanych — podobnie, jak inne (kolory, smaki, wrażenia dotykowe i termiczne) — światu przyrody, którego jesteśmy częścią. Każdej porze roku przyporządkowany jest instrument, z którego brzmienia wydobywane są najpierw w bliskiej odległości od ucznia (by mógł czuć wibracje), a po chwili z odległości coraz większej (by zainicjować odruch orientacyjny).

Głównym warunkiem **kreatywnego modelu muzykoterapeutycznego autorstwa Paula Nordoffa i Cliva Robbinsa** jest kontakt dziecka z muzyką poprzez różne rodzaje ekspresji i aktywności, bo „Muzyka to czas, czas zaś to ruch, dlatego emocje i nastroje dziecka są również w ciągłym ruchu”²⁰. Ogromną rolę odgrywa tutaj improwizacja i to zarówno w wykonaniu dziecka, jak i tworzona przez nauczyciela, czasem improwizowana specjalnie dla ucznia staje się dlań bardzo osobistą i indywidualną.

W „**Edukacji przez ruch**” **Doroty Dziamskiej** muzyka jest nieodłącznym elementem każdego ćwiczenia, ponieważ wpływa na jego emocjonalne przeżycie, a także sprzyja rytmicznemu prowadzeniu ruchu i kreśleniu kształtów (kropki, kreski, owali i wiązek). Muzyka odgrywa tu rolę wypełniającą, wspierającą i regulującą interaktywne działania ruchowe.

Swoistą osią koncentryczną „**Metody Symboli Dźwiękowych**” **Barbary Kaji** są muzyka i ruch. Ważną funkcję spełniają w niej: spontaniczna i kontrolowana ekspresja ruchowa ewokowana dowolnymi tematami muzycznymi, plastyczna interpretacja utworów muzycznych, poznawanie i operowanie symbolami dźwięków, zabawy słowno-muzyczno-ruchowe i relaksacja.

W swoim **systemie percepcyjno-motorycznym Newell C. Kephart** wykorzystuje rytm jako jeden z istotnych czynników. Jego zdaniem „Rytm odgrywa ważną rolę w problemach kinestetycznych i dotykowych, ponieważ większość informacji, które uzyskujemy za pomocą zmysłów prawdopodobnie wzmacnia się i rozszerza za pomocą wyrobienia i utrzymania związków rytmu”²¹. Zadaniem uczniów jest odtwarzanie rękami (a także na instrumentach perkusyjnych) i nogami jednostronnych i dwustronnych rytmów.

Przedstawione powyżej metody i systemy nie stanowią — co oczywiste — listy zamkniętej. Są tylko przykładową prezentacją różnych spojrzeń, ale też i różnych możliwości wykorzystania muzyki na gruncie edukacyjnym i terapeutycznym, przy bardzo ważnym zastrzeżeniu, że ich najistotniejszym przeznaczeniem jest tu psychoruchowe usprawnianie człowieka niepełnosprawnego. Różny jest zasięg i zakres stosowania muzyki w ich ramach, różna jest jej rola, różna jest wreszcie i efektywność samych metod (niestety, nieliczne z nich doczekały się wiarygodnych badań naukowych). Nie można jednak zapominać, że muzyka,

²⁰ P. Nordoff, C. Robbins: *Terapia muzyką...*, s. 48.

²¹ N.C. Kephart: *Dziecko opóźnione w nauce szkolnej*. Warszawa 1979, s. 274.

będąc skutecznym narzędziem w docieraniu do drugiego człowieka, w komunikowaniu się z nim, wspieraniu jego rozwoju, w integrowaniu jego osobowości, jest nadal sztuką, bez której trudno wyobrazić sobie świat i życie człowieka. Mówił o tym Tadeusz Baird: „Chciałbym wierzyć, że tak jak w przeszłości, również w przyszłości muzyka będzie jednym z nielicznych, może ostatnich obszarów, gdzie człowiek znajdzie azyl, ucieczkę w zamknięty, może sztuczny, może wymyślony świat, ucieczkę, która — o ile tym razem przewidywania np. demografów okażą się słuszne — może stać się konieczna dla życia. I to może kiedyś będzie główną funkcją sztuki”²².

Jaką zatem rolę muzyka odgrywa w życiu niepełnosprawnych ludzi? Czy do niej lgną, czy jej słuchają, uśmiejając się przy niej, a czasem wzruszając? Czy w tym świecie — tak szalonym, zagmatwanym i pędzącym w niewiadomym kierunku, stale nas, mimo wszystko, zachwycającym i zadziwiającym, ale też coraz częściej poruszającym i przerażającym — jest jeszcze miejsce i czas, by się zatrzymać i „spotkać” z muzyką? Z jednej strony muzyka w nieco wymuszony sposób wkracza w życie niepełnosprawnych — choćby za sprawą stosowanych wobec nich, wymienionych powyżej, metod wspierania ich rozwoju. Z drugiej jednak strony — i to wydaje się najcenniejsze — często to oni sami decydują o jej obecności w swoim życiu, poszukując „muzyki dla siebie”, chcąc jej słuchać, poddając się jej sile i przekazowi, wyrażając lub — gdy nie mogą się komunikować z otoczeniem w sposób werbalny — pokazując wręcz, co wobec niej czują.

Człowiek i muzyka są częścią uniwersalnego świata. Nie byłoby muzyki, gdyby nie człowiek, który ją tworzy, wykonuje, który jej słucha. Witold Lutosławski mówił, że muzyka jest „domeną działającą w świecie ideału. Dodam, że świat ideału istnieje: jest to świat naszych marzeń i pragnień”²³, że powinna przemawiać sama za siebie, że każdy może ją przyjmować na swój własny sposób, że jej celem są przede wszystkim piękno i prawda. Dlatego szczególnego znaczenia nabiera także i ta oto myśl: „Uniwersalność człowieczeństwa jest bowiem wartością daleko większą niż chwilowe, przelotne normy. Uniwersalne wartości nie odnoszą się tylko do jednej narodowości czy kultury. Stosunkowo łatwo można je znaleźć w muzyce. Dlatego też może ona odgrywać w życiu »wyjątkowych« ludzi tak ważną rolę”²⁴.

²² T. Baird, I. Grzenkowicz: *Może jestem za mało muzykiem. Rozmowy, szkice, refleksje*. Kraków 1998, s. 47.

²³ W. Lutosławski: *Post scriptum*. Wybór i oprac. D. Gwizdalanka, K. Meyer. Warszawa 1999, s. 55.

²⁴ P. Nordoff, C. Robbins: *Terapia muzyką...*, s. 53.

Doniesienia z badań własnych

Od 2001 roku pracuję z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie w Ośrodku Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczym Polskiego Stowarzyszenia na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym „Koło” w Cieszynie. W kręgu moich zainteresowań znajdują się dzieci i młodzież (pomiędzy 5. a 20. rokiem życia) z głębszą niepełnosprawnością intelektualną (określenie wspólne dla umiarkowanego i znacznego stopnia niepełnosprawności intelektualnej). Cechują ją: poważne uszkodzenia centralnego układu nerwowego, towarzyszące im często dodatkowe obciążenia chorobowe i sprzężone z nimi zaburzenia zachowania²⁵, a także ograniczenia i specyficzne możliwości w zakresie procesów orientacyjno-poznawczych, działań intelektualnych, procesów wykonawczych, procesów emocjonalno-motywacyjnych i rozwoju społecznego. Ponieważ moi podopieczni mają regularny kontakt z muzyką, ponieważ bardzo intensywnie na nią reagują, ponieważ chętnie o niej rozmawiają, chętnie dzielą się także informacjami o swoich upodobaniach, postanowiłam sprawdzić i dookreślić, jaką rolę muzyka pełni w ich życiu, a uczyniłam to na podstawie *Arkusza pytań* w oparciu o metodę indywidualnych przypadków. W rozmowie wzięło udział pięcioro uczniów.

Krótką charakterystyka badanych

U wszystkich badanych uczniów zdiagnozowano tzw. sprzężoną niepełnosprawność, czyli niepełnosprawność intelektualną (w stopniu umiarkowanym) i niepełnosprawność ruchową. Uczniowie, od początku swojego pobytu w ośrodku, uczestniczą w zajęciach edukacyjnych realizowanych w ramach przedmiotu: „muzyka z rytmiką” (zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27.08.2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz stosownym doń załącznikiem nr 3, zakładającymi obecność muzyki w kształceniu ogólnym uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym na etapie szkoły podstawowej i gimnazjum). Zajęcia prowadzone są dwa razy w tygodniu po 45 minut.

²⁵ J. L a u s c h - Ż a k: *Pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. D y k c i k. Poznań 2007, s. 151.

Sylwetki badanych

Szymek (15 lat) — w ośrodku od 2005 roku. Ma dużą muzyczną wrażliwość. Lubi słuchać muzyki, potrafi wyrazić i okazać swoje zdanie na jej temat. Chętnie angażuje się w realizację tańców i interpretacje ruchowo-przestrzenne, szybko zapamiętuje nowe ruchy i figury, a w ich wykonaniu wykazuje się pewnością. Choć bardzo przeżywa publiczne występy, potrafi się zmobilizować i zapanować nad tremą. Jest zainteresowany muzyką, co przejawia się dużą ilością pytań na jej temat, a owocuje bardzo dobrym przyswojeniem muzycznej wiedzy.

Jurek (16 lat) — w ośrodku od 2008 roku. Lubi wszystkie rodzaje muzycznej aktywności, żadnego z nich wyraźnie nie preferując. Bardzo dobrze odnajduje się w zadaniach o charakterze improwizacyjnym. Lubi prezentować publicznie swoje umiejętności muzyczne — wokalne, ruchowe i instrumentalne, świetnie sprawdza się na scenie, która jest dla niego żywiołem. Trafnie rozpoznaje brzmienie i nazywa instrumenty, zadając zawsze przy okazji dużo pytań na temat budowy i praktyki wykonawczej. Obecnie uczy się grać na gitarze.

Marek (19 lat) — w ośrodku od 2005 roku. Ma sporą wiedzę muzyczną i zdecydowanie nie pozostaje wobec muzyki obojętny. Czasem zdarza się, że zapytany, czy muzyka mu się podoba — odpowiada, że nie, a tymczasem jego ciało jest w rytmicznym, umuzycznionym ruchu. Niezwykle szybko reaguje na wszelkie muzyczne niuanse. Ma bardzo dobre poczucie rytmu, ale jego płynną realizację utrudniają mu czasem impulsywność i nieumiejętność zapanowania nad emocjami. Niestety szybko się męczy, a niedosyt ruchu rekompensuje sobie głośnym tupaniem, klaskaniem lub okrzykami.

Basia (20 lat) — w ośrodku od 2004 roku. Bardzo lubi muzykę i chętnie włącza się we wszelkie muzyczne działania. Jest samodzielna i niezależna, w zadaniach improwizowanych prezentuje więc ciekawe i oryginalne pomysły. Gdy wskazana jest współpraca, której ochoczo się podejmuje, potrafi wziąć odpowiedzialność nie tylko za siebie, ale także np. za słabszego partnera. Często, w realizacjach tańców, interpretacjach ruchowo-przestrzennych przyjmuje na siebie rolę prowadzącej, jest wtedy skupiona i pewna tego, co umie, a grupa ma w niej bezpieczne wsparcie.

Joasia (20 lat) — w ośrodku od 2006 roku. Jest wspaniałą tancerką. Tańczy niemal wszędzie i wykorzystuje ku temu każdą okazję. Jej ruch jest bardzo wdzięczny, naturalny, rytmiczny i płynny. Taniec to absolutna domena Joasi. Dużą łatwość, swoistą lekkość, zmienność i różnorodność pomysłów ruchowych prezentuje także w zadaniach improwizacyjnych, w których świetnie radzi sobie zarówno w wersji solowej, jak i zespołowej. Zresztą w tej ostatniej wykazuje rzadką umiejętność stylowego dokuładowywania ruchu do innych.

Tabela 1

Wyniki uzyskanych odpowiedzi

Pytania do badanych wychowanków	Szymek	Jurek	Marek	Basia	Joasia
1	2	3	4	5	6
1. Czy lubisz muzykę?	<i>tak</i> (dodaje: <i>lu-bię rapować</i>)	<i>tak!</i> (odpowieź wykrzykuje)	<i>tak</i> (dodaje: <i>rapować, rapować</i>)	<i>tak</i> (uśmiecha się)	<i>tak</i> (uśmiecha się)
2. Czym jest dla Ciebie muzyka?	<i>ja śpiewam</i>	<i>śłucham</i>	<i>wyciszam</i>	<i>jest odpoczywaniem</i>	<i>ja lubię tańczyć</i>
3. Co czujesz/jak się czujesz, słuchając muzyki?	<i>dobrze, fajnie</i>	<i>dobrze</i>	<i>smutno, wzruszam się</i>	<i>miło</i>	<i>cieszę się</i>
4. Czy słuchasz muzyki w domu?	<i>tak</i> (dodaje: <i>na MP 3</i>)	<i>tak</i> (dodaje: <i>na komputerze</i>)	<i>tak</i> (dodaje: <i>na komputerze</i>)	<i>tak</i> (dodaje: <i>na MP 3</i>)	<i>tak</i> (dodaje: <i>na komputerze</i>)
5. Jaką muzykę lubisz słuchać?	<i>hip-hop</i>	<i>śląską</i> (i podaje tytuły piosenek)	(uczeń nie odpowiada, tylko śpiewa kolędę <i>Bóg się rodzi</i>)	<i>fajną</i> (dodaje: <i>mam nagrania</i>)	<i>muzykę miłosną</i>
6. Czy lubisz muzykę klasyczną? Wymienisz nazwiska znanych Ci kompozytorów?	<i>tak</i> (<i>Mozart, Chopin</i>)	<i>tak</i> (<i>Mozart i ten pan od menueta</i>)	<i>nie lubię,</i> (a jednak mówi: <i>Bach</i>)	<i>tak</i> (<i>Strauss, Chopin, Mozart</i>)	<i>tak</i> (<i>Chopin</i>)
7. Czy słuchając muzyki, lubisz robić coś jeszcze? Jeżeli tak, to powiedz, co?	<i>tak,</i> <i>rapować</i>	<i>tak,</i> <i>śpiewać</i>	<i>tak,</i> <i>nakręcać się</i>	<i>tak,</i> <i>tańczyć</i>	<i>tak,</i> <i>tańczyć</i>
8. Jaką wolisz muzykę, na żywo, czy muzykę z nagrania?	<i>na żywo</i>	<i>na żywo</i>	<i>na żywo</i>	<i>na żywo</i>	<i>na żywo</i>
9. Czy lubisz uczestniczyć w koncertach?	<i>tak</i>	<i>tak</i>	<i>nie, bo się nakręcam</i>	<i>tak</i>	<i>tak</i>
10. Czy byłeś/byłaś na koncercie? Pamiętasz, gdzie?	<i>tak,</i> <i>w teatrze, na rynku</i>	<i>tak,</i> <i>w teatrze, na rynku</i>	<i>tak,</i> <i>w teatrze, na rynku</i>	<i>tak,</i> <i>w teatrze, na rynku</i>	<i>tak,</i> <i>w teatrze, na rynku</i>
11. Czy uważasz, że koncert jest bardzo wyjątkową, uroczystą „chwilą”?	<i>tak</i>	<i>tak</i>	<i>tak</i>	<i>tak</i>	<i>tak</i>
12. Wolisz koncerty w ośrodku, czy np. w sali koncertowej, teatrze?	<i>w ośrodku</i> (poza ośrodkiem: <i>nie lubię, jak ktoś mnie popycha</i>)	<i>w ośrodku</i> (poza ośrodkiem: <i>nie lubię</i>)	<i>w ośrodku</i> (poza ośrodkiem: <i>patrz na mnie, nie lubię</i>)	<i>w ośrodku</i> (poza ośrodkiem: <i>nie lubię, jak się patrzę</i>)	<i>w ośrodku</i> (poza ośrodkiem: <i>nie-miło</i>)

1	2	3	4	5	6
13. Twój ulubiony instrument?	<i>wszystkie instrumenty</i>	<i>gitara</i>	<i>piano</i> (i wskazuje ręką stojący w sali instrument)	<i>flet</i>	<i>gitara</i>
14. Gdybyś mogła/mógł zajmować się muzyką, to co chciałabyś/chciałbyś robić? O czym marzysz?	<i>grać na wszystkich instrumentach</i>	<i>tańczyć, śpiewać, grać na gitarze</i>	<i>śpiewać</i> (odpowiedź uczeń zwięźsza głośnym śpiewaniem)	<i>tańczyć</i>	<i>tańczyć, śpiewać</i>
15. Czy człowiek mógłby żyć bez muzyki?	<i>nie</i>	<i>nie</i>	<i>mógłby żyć</i> (i znowu śpiewa)	<i>nie</i>	<i>nie</i>

Źródło: opracowanie własne.

Analiza uzyskanych wyników badań

Udzielone przez uczniów odpowiedzi — proste, wręcz krótkie (co ma związek z zaburzeniami rozwoju w zakresie czynności orientacyjno-poznawczych) — zapisałam w oryginalnym brzmieniu.

Szymek — pozytywny i żywy stosunek ucznia do muzyki, przejawia się już w jego odpowiedzi na 1 pytanie, bowiem Szymek nieproszony o to, sam dookreślił wypowiedź: „lubię rapować”, sygnalizując tym samym swoje muzyczne zainteresowania. Niewątpliwie muzyka wzbudza w nim miłe odczucia, które chętnie przenosi na ulubione działania — śpiewanie i rapowanie. Zainteresowanie Szymka muzyką przejawia się i w jego indywidualnych muzycznych upodobaniach (hip-hop) i w dosyć rozległym, nie wybiórczym stosunku do muzyki, bowiem deklaruje, że lubi wszystkie instrumenty, na których chciałby też umieć grać.

Jurek — reaguje na pytania żywiołowo i zdecydowanie, bardzo szybko, bez namysłu udzielając odpowiedzi (a odpowiedź na pytanie 1 wręcz wzmacnia okrzykiem). Muzykę kojarzy ze swoimi ulubionymi aktywnościami — śpiewaniem, tańceniem, a w ostatnim czasie także z graniem na gitarze, którą traktuje — co nie dziwi — jako swój ulubiony instrument. Te same muzyczne upodobania pojawiają się także w sferze jego pragnień. Jako swoją ulubioną Jurek wymienia muzykę śląską (w stylistyce disco polo) i daje temu dowód, wymieniając tytuły piosenek (zresztą Jurek często wchodzi na zajęcia, śpiewając ulubioną w danej chwili piosenkę, lubi także prezentować nowe płyty, wykonawców, chętnie inicjuje rozmowy na ten temat).

Marek — prezentuje bardzo oryginalny stosunek do muzyki, świadczący o jego dużej indywidualności i niezależności. Odpowiedź na 1 pytanie rozwija,

dwukrotnie mówiąc zdecydowanym głosem: „rapować”. Pytany o odczucia związane z muzyką używa słów „smutno, wzruszam się”, wynikają one — w moim przekonaniu — z wrażliwości i emocjonalności Marka, który często przy muzyce po prostu wzrusza się, roztkliwia, a czasem nawet płacze, zatem wypowiedź ucznia jest po prostu opisem jego najczęściej przeżywanych emocji. W nietypowy sposób Marek udziela także odpowiedzi na temat ulubionej muzyki — śpiewa (to ulubiona aktywność ucznia) kolędę i zachowuje tym samym ogromną konsekwencję, bo pytany kiedykolwiek o „swoją” muzykę, bez względu na porę roku, śpiewa wyłącznie tą jedną melodię. Dlatego prawdopodobnie stwierdza też, że nie lubi muzyki klasycznej (bo ma już swoją ulubioną — kolędę). Muzyka wywołuje w Marku bardzo silne emocje, często jest pobudzony, a ponieważ jest tego świadomy, wspomina, że się „nakręca” i to jest też główny powód, dla którego nie lubi uczestniczyć w koncertach.

Basia — z uśmiechem, spokojnie, ale też pewnie udziela odpowiedzi na kolejne pytania, prezentując pozytywne i otwarte nastawienie do muzyki. Jest bardzo dobrze osłuchana. Lubi przede wszystkim muzykę pop (to właśnie o niej mówi: „fajna”). Zna wykonawców, nuci piosenki, zawsze ma przy sobie (w telefonie) ulubione nagrania, po które sięga w każdej wolnej chwili. Za swoją ulubioną i wymarzoną muzyczną aktywność Basia zdecydowanie jednak uznaje tańiec. Odpowiedzi Basi wskazują, że muzykę traktuje w sposób nasycony łagodnymi emocjami, a jej relacje z muzyką mają bardzo wyrazistą postać.

Joasia — w udzielonych odpowiedziach uczennica prezentuje charakterystyczną dla siebie wrażliwość i delikatność, co znajduje także odzwierciedlenie w jej muzycznych preferencjach. Joasia lubi muzykę spokojną, łagodną, liryczną, uczuciową i zdecydowanie związaną z miłosną tematyką. Zauważyłam, że przy takiej muzyce najchętniej tańczy, improwizuje i że taka właśnie muzyka w szczególny sposób prowokuje ją i inspirowa do tworzenia ruchu, ku czemu zresztą wykorzystuje każdą możliwą okazję. W kolejnych wypowiedziach Joasia wraca do tańca, dowodząc, że jest jej ulubioną formą działania, z nim także — co wydaje się oczywiste — kojarzy muzykę.

Wspólne dla wszystkich uczniów jest zdecydowanie pozytywne nastawienie do muzyki. Podobny jest także sposób kojarzenia jej, z jednej strony z konkretnymi aktywnościami, tj. śpiewaniem, tańczeniem, czyli ze stałymi elementami zajęć prowadzonych w ośrodku, ale także z ulubionymi muzycznymi działaniami, często w nieuświadomiony wręcz sposób towarzyszącymi słuchaniu przez nich muzyki. Z drugiej strony wychowankowie kojarzą muzykę z określoną sytuacją, bowiem stały fragment każdego zajęcia poświęcony jest słuchaniu muzyki (rozwijającemu umiejętność koncentrowania uwagi tylko na tej jednej aktywności i nie rozpraszania jej żadną inną, „trwania” w bezruchu, wyciszenia się i odpoczywania, a ponadto sprzyjającemu zdobywaniu wiedzy muzycznej). Budująca jest postawa uczniów wobec muzyki klasycznej i muzyki wykonywanej na żywo — i z jedną, i z drugą mają kontakt tylko na zajęciach w ośrodku lub

na koncertach (żadne z nich nie słucha muzyki klasycznej i muzyki wykonywanej na żywo w innych okolicznościach, nie wymieniają też muzyki klasycznej jako swojej ulubionej). Zgodne nastawienie grupy do „żywej” muzyki ma dwojakie uzasadnienie: wynika z potrzeby bardzo bliskiego z nią kontaktu, chęci jej — niemal fizycznego odczuwania, niejako zakotwiczenia w niej (dlatego uczniowie tak bardzo lubią różnego rodzaju działania ruchowe do muzyki improwizowanej na żywo, lubią grać na instrumentach, a jeżeli ograniczenia nie pozwalają im na to, chcą przynajmniej dotknąć instrumentu, przyłożyć doń ucho). Potrzebują także poznawania i doświadczania muzyki (iście polisensorycznego) w sytuacji koncertowej, bo mogą słyszeć muzykę i jednocześnie widzieć instrumenty i wykonawców oraz chłonąć niepowtarzalną atmosferę chwili — może w myśl słów Wisławy Szymborskiej, że „nic dwa razy się nie zdarza i nie zdarzy”. Podkreślenia wymaga z pewnością znajomość nazwisk kompozytorów, uczniowie wymieniają przede wszystkim tych, których pamiętają i których wiążą z własnymi wcześniejszymi muzycznymi doświadczeniami, np.: realizacją na instrumentach perkusyjnych walca *Nad pięknym, modrym Dunajem* J. Straussa, interpretacją ruchowo-przestrzenną Menueta L. Boccheriniego (Jurek: „pan od menueta”), a także tych, których muzyki słuchali ostatnio (Bach, Mozart, Chopin). Bez problemu podopieczni wymieniają ulubione instrumenty, dowodząc swojej ich znajomości. Szczególnie wymowne są jednak wypowiedzi uczniów na temat koncertów, w których zawsze chętnie uczestniczą, które bardzo przeżywają. Pojawia się jednak i smutna konstatacja, bo koncerty poza ośrodkiem wiążą się — a wypowiedzi wychowanków są tu jednoznaczne (!) — z przykrymi dla nich doświadczeniami, wynikającymi z niemiłych zachowań ludzi, stale nieprzygotowanych na spotkanie z osobami niepełnosprawnymi, stale je wykluczających i stygmatyzujących. Dlatego uczniowie zaznaczają, że wolą udział w takich koncertach, które nie wymagają wychodzenia z ośrodka — miejsca dla nich (obok domu) najbardziej przyjaznego. Ostatnie odpowiedzi uczniów — chociaż Marek znowu się wyłamał, mówiąc, że można żyć bez muzyki (tyle, że on sam nie mógłby „nie mieć” jej w swoim życiu, choćby dlatego, że tak lubi, a przede wszystkim tak bardzo chce śpiewać) — dowodzą ich przekonania, że muzyka jest człowiekowi potrzebna, czego we wszystkich wcześniejszych odpowiedziach dali wielokrotne dowody.

Wnioski

1. We wszelkich działaniach prowadzonych na rzecz człowieka niepełnosprawnego, zakładających wykorzystanie muzyki, należy traktować ją i jako

cenne narzędzie we wspieraniu jego rozwoju i jako sztukę, wzbogacającą jego świat wewnętrzny, pozwalającą mu zbliżyć się do piękna, dobra i prawdy.

2. Wskazany jest także ukierunkowywanie uczniów w ich doświadczaniu świata muzyki, by z jednej strony nie zatracić ich indywidualnych pasji, upodobań i zainteresowań, a z drugiej, by wykorzystać ich otwartość na muzykę, stwarzając możliwość poznania i spotkania się z nieznanymi im jeszcze muzycznymi rejonami.

3. Należy stwarzać jak najlepsze warunki do rozwoju indywidualnych predyspozycji i uzdolnień muzycznych uczniów niepełnosprawnych.

4. Wielce potrzebne są rozległe, długotrwałe i różnorodne działania (także koncertowe) prowadzone na gruncie muzyki, wykorzystujące ją jako wspólną płaszczyznę porozumienia i współistnienia środowisk osób pełnosprawnych z niepełnosprawnymi.

Warto, by współczesny świat dostrzegał i doceniał człowieka niepełnosprawnego, warto, by sztuce nadał właściwą jej rangę, bo ci dwoje — człowiek niepełnosprawny i muzyka — są sobie po prostu potrzebni, bo „bez przemyślanego miejsca sztuki w procesie wychowania i kształcenia człowieka od lat najmłodszych do starości, staniemy się obszarem duchowej pustki, pozorów kultury, dramatycznej samotności ludzi, którzy po zrealizowaniu zakupów w supermarketach siadają przed telewizorem i odnoszą wrażenie, że są i będą obywatelami nowoczesnego świata. Do tego dopuścić nie wolno”²⁶.

²⁶ S. R o d z i ń s k i: *Wychowanie przez sztukę — sentymentalne wspomnienie czy społeczna konieczność*. W: *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*. Red. B. Ż u r a k o w s k i. Kraków 2014, s. 137.

Grażyna Durlow

Disabilities in the Contemporary World and the Role of Music

S u m m a r y

The author, on the basis of her own experience of working with people with disabilities, has shown the important role of music in special needs education. She makes an overview of literature regarding the studied problem, and she characterizes the main concepts used in the discourse, as well as the patterns of education based on the use of music. She presents the results of her own research concerning the role of music in the life of people with mental disabilities.

Key words: music values, disabilities, preventive measures, models of education

Grażyna Durlow

Le handicap dans le monde actuel et le rôle de la musique

R é s u m é

Sur la base de sa propre expérience de travail avec les personnes handicapées, l'auteur montre le rôle important de la musique dans l'enseignement spécialisé. Elle revise la littérature concernant ce problème étudié, caractérise des notions de base utilisées dans le discours et des modèles d'éducation qui appliquent la musique. Elle présente les résultats de ses propres recherches sur le rôle de la musique dans la vie des personnes avec le handicap mental.

Mots-clés : valeurs en musique, handicap, prévention, modèles de l'éducation